

수능 영어 절대평가 정책에 대한 비판적 담론분석: 사교육 영어강사 사례

류지수, 장인철
서울대학교

A Critical Discourse Analysis of the Policy of Criterion-Referenced Assessment in the CSAT English Section: A case of instructors in the private sector

Jisu Ryu, In Chull Jang*
Seoul National University

ARTICLE INFO

Article history:

Received Aug 15 2018

Revised Sep 21 2018

Accepted Sep 25 2018

Keywords:

CSAT English

section,

Criterion-referenced

assessment,

Private

education

industry,

Critical

discourse

analysis

주제어:

수능 영어영역, 절대평가,
사교육 시장, 비판적
담론분석

ABSTRACT

This study examines how the new policy of criterion-referenced assessment in the College Scholastic Ability Test (CSAT) English section is represented in the discourses produced by English instructors in the private education sector and what discursive effects the representations bring out. In South Korea's education ecology, the instructors in the private sector play an important role in mediating the government's education policies with students and their parents and forming their perceptions regarding the policies. Drawing on Van Leeuwen's(2008) approach to critical discourse analysis, this project analyzes online lectures on the criterion-referenced assessment policy created and posted by popular English instructors. The analysis reveals that the instructors recontextualize the policy with regard to social actors and social practice. First, they negatively evaluate the actions of the Ministry of Education, Korea Institute for Curriculum and Evaluation and students while positioning themselves as a positive entity that provides reliable and accurate information. Second, they represent the criterion-referenced assessment policy as related to "opportunity", "the first grade", and "college entrance". This paper suggests that such recontextualization of the new CSAT policy may perpetuate the logic of competition for successful college entrance.

국문초록

본 연구는 수능 영어 절대평가 정책을 둘러싼 사교육 영어 강사들의 담론을 분석하여 수능 절대평가가 재현되는 방식과 그 효과를 밝히고자 한다. 한국 교육 생태계에서 사교육 강사는 공식적인 교육 정책을 재구성하여 학부모 및 학생들에게 제공하는 매개자 역할을 하며 정책에 대한 인식 형성에 중요한 영향을 미친다. 본 연구는 사교육 시장의 "스타 강사" 공개강좌에 나타난 담론을 Van Leeuwen(2008)의 비판적 담론분석 방법을 이용하여 분석한다. 분석 결과 두 가지 영역에서 주요한 담론의 재맥락화가 일어나는 것을 확인하였다. 첫째, 사교육 강사는 교육부/평가원 및 학생의 행위를 부정적으로 평가하는 반면, 자신은 정확한 분석을 통해 신뢰할 만한 정보를 제공하는 긍정적 주체로 평가한다. 둘째, 그들은 수능 영어 절대평가 정책을 "기회", "1등급", "입시"로 재현한다. 본 연구는 이러한 재맥락화를 통해 절대평가 체제에서도 입시 경쟁이 합리화되고 절대평가 시행 전과 같은 학습윤리가 강조될 수 있다고 주장한다.

* Corresponding author, icjang@gmail.com

I. 서론

본 연구는 2014년 발표된 대학수학능력시험(이하 수능) 영어 영역 절대평가와 관련된 담론을 분석한다. 한국 사회에서 대학 입학고사 정책 변화는 사회적 논쟁의 대상이고, 다양한 교육 혹은 학습 담론을 만들어낸다. 학벌이 계급 재생산의 중요한 기제로 작용하는 한국 사회에서, 학력고사 체제에서 수능 체제와 같은 전면적인 전환뿐만 아니라 시험 구성과 평가 방법 같은 부분적인 변화에도 다양한 이해관계자들이 첨예하게 대립한다. 이러한 경향은 수능의 주요 영역인 영어 영역에서도 다르지 않다. 오히려 한국 사회와 대학 입시에서 영어가 가지는 중요성으로 인해 수능 영어 영역은 더 많은 관심을 받고 빈번한 변화를 겪어왔다(권오량, 2015; 김용명, 2015). 그리고 가장 최근의 변화로 2014년 교육부는 과잉학습, 문제풀이 중심의 학습, 과도한 학습 부담, 사교육비 부담 등의 문제를 해결하기 위해 영어 영역 절대평가 도입 계획을 발표한다. 이는 평가 체제의 근본적인 변화로 수능 도입 이후 영어 영역에서 가장 큰 변화라고 볼 수 있다. 이에 본 연구는 영어 절대평가 도입 시기 담론을 분석하여 현 시기 수능 정책에 대해 가지고 있는 생각을 살펴볼 수 있기를 기대한다.

수능 정책의 변화가 사회적 이슈가 되는 이유 중 하나는 다양한 이해관계자가 수능 정책에 관련되고 영향을 받기 때문이다(이병민, 2014). 교육과정과 교육정책을 입안하는 교육부, 시험을 설계하고 출제하는 한국교육과정평가원(이하 평가원), 시험 결과를 통해 학생을 사정하는 대학, 시험을 보고 이를 대비하는 학생, 학생의 성공적인 진학을 바라는 학부모, 교육과정에 따라 학생을 가르치는 교사 등 다양한 교육 주체들이 자신들의 목적과 방향성을 가지고 담론 형성에 참여한다. 이 중 본 연구는 기존 연구에서 간과되었던 영어 사교육 시장의 강사가 만들어내는 담론에 주목하고자 한다.

한국 사회에서 학부모와 학생들이 사교육 시장에 유입되어 지출하는 비용이 상당함에도 불구하고, 사교육 시장에서 활동하는 강사 및 교육 관계자에 대한 연구는 부족하다(최선주, 강대중, 2014). 입시의 변화와 관련되어 가장 발 빠르게 반응하는 곳이 사교육 시장이며, 그곳에서 생산된 담론은 진학설명회, 상담, 강의 등 다양한 곳에서 유통된다. 정부 정책, 정책 설명회, 그리고 언론에 실리는 기사와 논평 같은 공식적인 담론은 아니지만, 사교육 강사들의 담론은 비공식적이고 미시적인 현장에서

학부모나 학생들에게 상당한 영향을 미친다. 사교육 시장은 교육부가 발표하는 공식적인 정책을 자기 나름대로 분석하고 재구성하여 학부모나 학생들에게 제공하는 매개(mediation)의 역할을 한다(Scollon, 2001; Spitulnik, 1996). 이러한 사교육 시장의 역할을 고려하여, 본 연구는 사교육 강사가 수능 영어 절대평가 정책에 대해 생산한 담론의 한 형태로 속칭 “스타강사”의 공개 온라인 강좌를 분석의 대상으로 삼는다. 그들의 강좌를 비판적 담론분석 방법을 이용해 분석하여 수능 절대평가가 어떻게 재현되며, 그 재현의 효과는 무엇인지 살펴본다. 이러한 재현 양태와 효과를 통해 정부의 교육정책이 교육주체들 사이에서 원래 의도와 다르게 해석되거나 “오해”되는 방식을 이해하고자 한다.

본 논문은 네 부분으로 구성된다. 먼저, 수능 영어 절대평가 도입 배경과 논쟁, 관련 선행연구를 살펴본다. 다음으로 연구 자료 수집과 분석 방법에 대해 논의한다. 본 연구는 자료의 특징을 고려하여 비판적 담론 분석 방법 중 Van Leeuwen(2008)의 재맥락화(recontextualization) 개념을 핵심 분석 틀로 사용한다. 결과 장에서는 사교육 강사들의 재현을 사회적 행위자의 재맥락화와 사회적 실천의 재맥락화로 나누어 제시한다. 강사들은 강좌에서 교육부/평가원, 학생, 강사 자신을 재현의 대상으로 삼는데, 자신들을 가장 신뢰하고 권위 있는 존재로 설정한다. 그리고 수능 영어 절대평가를 대학 입시의 일부로 놓으며, 기존 상대평가 때와 같은 학습 윤리를 강조한다. 마지막으로 본 논문은 사교육 강사라는 위치가 만들어내는 담론의 지형을 요약하며, 그 지형 속에서 교육부가 이야기하는 수능 영어 절대평가 도입 필요성은 무력화될 수 있다고 주장한다.

II. 수능 영어 절대평가 도입 배경 및 논쟁

A. 추진 경과 및 배경

교육부는 2014년 12월 26일 공식적으로 수능 영어 절대평가 도입을 발표한다. 이에 앞서 2014년 상반기에 수능 영어 절대평가 도입을 검토한다는 언론 보도가 있었으나, 교육부는 해명자료를 통해 절대평가 전환을 검토하고 있지 않다고 밝혔다(교육부, 2014a). 하지만 2014년 4월과 5월 한국교육개발원과 평가원의 정책 포럼을 통해 수능 영어 절대평가 도입을 논의하기 시작하였다. 교육부가 영어 절대평가 전환

을 검토하고 있다는 사실을 공식적으로 확인한 것은 2014년 8월 27일 설명 자료를 통해서이다. 언론사 보도에 대한 설명자료 형식으로, “현행 상대평가 체제에서의 과도한 수험 준비 및 사교육비 부담 경감 차원에서 수능영어 절대평가 도입을 검토하고” 있지만, 구체적인 도입 시기 및 방안에 대해서는 확정된 것이 없다고 밝혔다(교육부, 2014b). 이후 2014년 10월에 교육부와 평가원은 전국에서 공청회를 열고, “고교·대학·시민단체 등으로 구성된 토론자와 현장 방청객이 제시하는 의견을 수렴”하였다(교육부, 한국교육과정평가원, 2014).

2014년 12월 26일자 보도 자료를 통해 교육부는 등급, 표준점수, 백분위로 표시되던 수능 영어 성적을 등급으로만 제시하는 수능 절대평가 도입 방안을 발표한다(교육부, 2014c). 교육부가 밝힌 절대평가로의 전환 배경은 첫째, 상대평가 내에서의 과잉학습, 둘째, 수능 대비를 위한 문제풀이 위주의 수업, 셋째, 난이도 높은 문제 출제에 따른 불필요한 학습 부담과 사교육비 부담 초래이며, 절대평가 전환을 통해 학습 부담을 경감시키고 학교 교육을 정상화하고자 하는 계기를 마련할 수 있을 것으로 기대했다. 하지만, 절대평가의 성격을 결정하는 등급의 개수와 등급 분할 방식에 대해서는 2015년 상반기 이후에 결정할 것이라고 밝혔다.

교육부는 2015년 10월 2일 2018년도 수능 기본계획을 발표하며 영어 절대평가 세부 도입 방안을 확정하는데, “절대평가의 안정적 도입과 정착을 위해 문항 유형, 문항 수와 배점 등 영어 시험 체제는 변화 없이 유지하되” 등급 간 차이를 10점으로 9개 등급으로 분할하는 고정분할방식을 채택하였다(교육부, 2015). 이후 평가원은 2016년 10월 “2018학년도 수능 영어 절대평가 시험에 대한 학생·교사·학부모의 궁금증 해소와 시험 준비”를 위해 출제방향, 문항유형, 예시 문항을 담은 학습안내 자료를 배포한다(한국교육과정평가원, 2016a, 한국교육과정평가원, 2016b). <표 1>은 지금까지 논의한 수능 영어 절대평가 도입과 관련된 주요 경과를 요약한다.

<표 1> 수능 영어 절대평가 도입 주요 경과

일시	기관	내용
2014년 4월 15일 4월 24일	한국교육개발원	제63차, 제64차 KEDI 교육정책포럼 - 수능 영어 과목 절대평가 도입 공개 토론회
2014년 5월 22일	한국교육과정평가원	제26회 KICE 교육과정·평가 정책포럼 - 수능 영어영역 절대평가 도입 방안 탐색
2014년 10월	교육부 한국교육과정평가원	수능 영어영역 절대평가 도입 방안 공청회
2014년 12월 26일	교육부	대학수학능력시험 영어영역 절대평가 도입 발표
2015년 10월 2일	교육부	2018학년도 대학수학능력시험 기본계획 발표 - 등급 수 (9등급) 등 영어 절대평가 세부 도입 방안

2016년 10월 24일	한국교육과정평가원	2018학년도 수능 영어 절대평가 시행에 따른 출제방향, 문항유형 및 예시문항 등 공개
2017년 3월 28일	한국교육과정평가원	2018학년도 대학수학능력시험 시행기본계획 발표
2017년 6월 1일, 9월 6일	한국교육과정평가원	모의평가 실시
2017년 11월 23일	한국교육과정평가원	대학수학능력시험 실행

B. 절대평가 도입 시기 논쟁

수능 영어 절대평가 도입의 배경에는 학습 부담을 줄여 사교육에 대한 의존을 줄이고 학교 교육을 정상화하고자 하는 정부의 정책적 의지가 담겨있다. 이러한 기조는 EBS 수능 연계, 쉬운 수능과 같은 정책적 흐름 속에 있다. 토론회와 공청회, 그리고 언론을 통해 나타난 수능 영어 절대평가 정책에 대한 논쟁을 일별하면 찬성과 반대 진영 모두 사교육 경감의 필요성과 학교 교육 정상화라는 정책적 목표에 대해서 반대하지 않는다. 또한, 학교 영어 교육의 정상화가 현행 문제풀이 중심에서 언어의 4가지 기능을 균형 있게 발달시키며, “글로벌 사회에 필요한 의사소통 능력을 키울 수 있도록”(교육부, 2015) 해야 한다는 원칙에 대해서도 양쪽 진영 모두 동의한다. 하지만, 수능 영어 절대평가가 이러한 정책적 목표를 제대로 실현할 수 있을지에 대해서, 다시 말해, 정책의 효과성에 대해서 서로 다른 입장을 보인다. 2014년 4월 15일에 열린 제63차 KEDI 교육정책 포럼에서 김용명(2014: 5-6)은 수능 영어 절대평가가 성공적으로 정착하기 위해서는 다음과 같은 요인을 적절히 다룰 필요가 있다고 주장한다.

교육과정 운영 및 교수, 학습의 “편중효과”: 영어 학습량이 줄면서 국어, 수학 등 다른 영역의 시험 부담이 증가

사교육 “풍선효과”: 영어 사교육이 감소되는 만큼 국어, 수학 등 다른 사교육이 증가
대입 전형의 “대체효과”: 수능 영어의 변별력 약화로 대학별 수능 영어 대체 시험 개발 및 시행

영어 생애 교육의 “단절효과”: 수능에서 영어 학습을 경시하면서 대입 후 ‘후기’영어 과잉학습

절대평가 등급 산출 방식 및 등급 설정의 복잡성: 절대평가를 위한 분할 점수 방식 결정의 절차적 정당성과 안정성 확보의 어려움

공청회와 토론회 자료, 언론 보도 등은 위에서 언급한 기대효과와 부정적 효과를 토대로 다음과 같은 의견의 차이를 보인다. 수능 영어 절대평가 도입에 부정적인 입장을 보이는 진영은 수능에서 영어만 절대평가 체제로 전환하는 지엽적인 정책만으로는 위의 부정적인 “효과”들을 제대로 대응할 수 없고 학부모와 학생들에게 혼란만 초래할 것이라고 주장한다. 반면, 긍정적인 입장을 보이는 진영은 수능 영어 절대평가가 만병통치약이 될 수는 없지만 대학 입시에서 영어가 가지는 중요성을 고려해볼 때 어느 정도의 정책적 효과가 있을 것이며, 무엇보다 부정적인 효과를 선제적으로 처리할 수 있는 교육부의 후속 노력이 필요하다고 주장한다. 이러한 상황에서 교육부(2014c: 4)는 영어 절대평가 도입을 발표하면서 “공청회 등 의견수렴 과정에서 수능 영어 절대평가의 도입 취지 및 필요성은 동의하지만, 우려사항이 해소되지 않을 경우 절대평가 도입의 기대 효과가 달성되기 힘들다는 지적도” 많았으며, 이러한 우려를 해소하기 위해 필요한 노력을 지속적으로 할 것이라고 밝혔다.

하지만 이병민(2014)이 지적하듯, 수능 영어 절대평가 정책은 수능이라는 시험이 대학입시에서 가지는 선발적 성격, 이로 인한 수능 시험의 변별력에 대한 고민, 더 나아가 한국 사회에서 대학이라는 학력 자본과 영어라는 언어 자본의 중요성에 대해, 학생, 학부모, 대학입학 관계자(대학교수), 고등학교 영어 혹은 진학 교사, 시민단체 등 다양한 이해당사자가 참여하게 얽혀 해결책을 찾기 힘든 “복잡계”이다. 김용명(2015)도 2008년 수능 등급제, 2013년 수준별 수능의 정책적 과정에서 수험생, 학부모, 대학, 사교육 기관 모두 자신의 유불리를 계산하는 “경제적 인격체”로 대응하였음을 지적하며, 수능 영어 절대평가도 비슷한 양상이 재현될 수 있다고 우려한다.

C. 선행 연구

수능 영어 절대평가에 대한 연구는 크게 절대평가 도입 발표 이후 평가원이 주도한 연구와 절대평가 시행에 대한 교사의 인식에 대한 연구로 나뉜다. 평가원은 절대평가 체제로의 전환을 발표한 후, 그 취지를 구현하면서 시험 변화에 따른 학교 현장과 관련 교육 주체들의 혼란 및 수험 부담을 최소화할 수 있는 시험체제와 점수체제에 대한 연구를 진행하였다. 시험체제는 수능 영어 절대평가와 교육과정 성취기준 간의 정합성을 고려하여 결정이 되어야 하는데, 현행유지, 부분 개선, 전면 개선이라는 세 개의 안을 제시하였다(한국교육과정평가원, 2015). 이 중 개선의 정도가 높아질수록 학교 현장의 초기 혼란이 가중되나 수능과 교육과정 성취기준 간의 정합성이 높아져 절대평가 도입 효과가 극대화될 것으로 기대된다는 결론을 제시하였다. 점수체

제는 등급 분할 방식과 등급 수를 종합한 “고정 분할 방식 5등급”, “고정 분할 방식 9등급”, “준거 설정 방식 5등급”, “혼합 방식 9등급”의 네 개 안이 제안되었다(한국교육과정평가원, 2015). 고정 분할 방식은 시험 전 고정적으로 등급을 분할하는 방식으로 국민적 이해가 용이하다는 장점이 있으나, 매 시험마다 난도 차이로 인한 등급 비율의 변화가 있을 수 있다. 반면, 준거 설정 방식은 시험이 치러진 후에 성취수준기술통과 시험의 난도를 고려하여 결정되어 절대평가의 취지를 살릴 수 있으나, 등급 분할 점수 산출 과정에서 공정성 논란의 가능성이 있다. 혼합 방식은 전문가 집단이 모여 상·중·하 등급을 준거 설정 방식으로 대분류한 후, 각 등급을 필요에 따라 등급개수로 균등 분할하는 방식인데, 준거 설정 방식에서 등급 분할 점수의 개수가 제한적이라는 단점을 일부 극복할 수 있으나, 여전히 균등 분할하여 산출되는 등급 분할 점수에 대한 정당성 확보가 어렵다는 단점이 있다. 이와 더불어, 등급의 개수를 정하는데 있어서도 각각의 장단점이 존재한다. 5개의 등급으로 나뉘는 경우 학습 부담 및 경쟁 완화 효과가 있으나 변별력의 문제가 생길 수 있고, 9개의 등급일 경우 변별력 확보가 일부 가능하나 경쟁 완화 효과가 감소한다. 이러한 평가원의 연구 결과를 참고하여 교육부는 절대평가의 안정적 도입과 교육 주체들의 혼란을 최소화하기 위하여 현행 수능 영어영역 시험체제를 유지하고, 10점 차이의 9등급제의 고정분할방식을 도입하기로 결정한다(교육부, 2015).

교육부는 시험체제와 점수체제에 대한 연구와 더불어, 출제 방향 및 학습 방법 안내 자료를 개발하고, 직무연수를 제공하는 등 체제 전환에 의해 직접적으로 영향을 받는 학생과 교사를 지원하기 위한 연구도 실시한다(한국교육과정평가원, 2016a). 한국교육개발원(2015)은 수능영어 평가 체제 변화에 따른 영어교사 역량 강화 방안을 마련하는데, 의사소통 중심 영어 교육을 활성화하고, 이를 위한 영어교사 연수 활성화 방안을 탐색하고자 하였다. 그 방안에는 교육과정 운영 및 교수-학습의 “편중효과”를 막기 위하여, 영어 과목에 대한 최소 이수 단위를 확대하고 대신 영어 평가에서 수행평가의 비율을 늘리는 등의 대안이 포함되었다. 영어 교사 연수의 경우 일정 주기의 연수를 의무화하고, 맞춤형 연수로 전환하며, ICT 활용을 통한 연수를 제안하였다(한국교육개발원, 2015).

한편, 최수정과 최종갑(2016)과 민찬규와 장현슬(2016)은 수능 영어 절대평가 도입에 대한 교사들의 인식에 대해 연구하였다. 최수정과 최종갑(2016)은 중고등학교에 근무하는 교사 10명을 인터뷰하였는데, 연구에 참여한 대부분의 교사들은 교육부의 절대평가 정책 목표와 취지에는 동감하면서도 정책의 실효성에 대해서는 부정적으로 평가했다. 무엇보다 새로운 정책이 도입되더라도 평가의 내용이 아니라 형태만 변화될 것으로 예상했다. 따라서, 교사들은 절대평가에 관한 명확한 기준을 마련하고

수능 영어의 난도를 낮추는 것과 함께 체계적인 교사 연수 등의 제도적 지원도 필요하다고 보았다. 민찬규와 장현슬(2016)에서도 교사들은 교육부의 정책적 목표와 취지가 실현될지에 대해서 회의적인 태도를 취하지만, 지적된 문제점들이 해결된다면 긍정적인 효과가 있을 것으로 보았다.

III. 연구 방법

A. 분석 대상: 사교육 강사들의 담론

본 논문의 분석 대상은 사교육 영역에서 활동하는 수능 영어 강사들의 담론이다. 매년 통계청에서 조사하는 초·중·고 사교육비 조사 결과에 따르면, 2017년 초·중·고 학생의 70.5%가 사교육에 참여하고 있었다(통계청, 2018). 이와 같이 한국 교육 현실에서 사교육이 차지하는 위치가 작지 않음에도 불구하고, 사교육에 대한 연구는 부족하다. 대부분의 선행연구도 사교육 참여와 학업 성취도 등과의 관계를 분석한 양적 연구이며(김동욱 외, 2012; 김성식, 송혜정, 2009; 성기선, 2010; 신인철, 김기현, 2010), 질적 연구의 경우 학생과 학부모의 사교육에 대한 인식과 경험이 주된 연구 주제를 이룬다(김다희, 이진화, 2014; 오마리아, 강경옥, 2012; 이운영, 최호성, 2009). 예외적으로 최선주와 강대중(2014)은 사교육 기업 경영자의 인터뷰 자료를 분석하여 사교육 연구에서 간과되었던 사교육 주체의 생각을 보여주었다. 사교육에 대한 연구 부족은 영어교육 분야에서도 다르지 않는데, 영어가 사교육에서 차지하는 상당한 비중을 고려하면¹⁾ 더 많은 연구가 필요하다.

최선주와 강대중(2014)은 사교육에 대한 연구가 적극적으로 진행되지 못한 가장 큰 이유로 연구자와 교육 주체 모두가 공유하는 “악한 사교육” 담론을 제시한다. 근대 교육에서 교육의 영역은 국가 혹은 지방 정부가 제공하는 공교육을 중심으로 사고된다. 사교육의 다른 용어인 그림자 교육(shadow education)이 함의하듯, 사교육은 공교육을 보조하는 역할을 해야 하는 것으로 여겨진다. 하지만 한국 사회에서는 사교육에 대한 과도한 참여와 이에 대한 사회적 부작용으로 사교육을 하나의 필요악으로 규정하고, 사교육 경감과 공교육 강화라는 정책적 과제가 등장한다(강태중, 강충서,

1) 2017년 통계청 사교육비 조사에 따르면, 응답자의 39.8%가 영어 사교육에 참여하고 있다. 이는 전체 교과목 중 수학 과목(참여율 43.3%)에 이어 두 번째로 높은 수치이다.

2013). 앞서 보았듯이, 수능 영어 절대평가도 이러한 정책적 목적을 위해 도입되는 측면이 있다(김용명, 2015).

본 논문은 최선주와 강대중(2014)이 지적하듯 교육 정책 수립 및 이해에서 사교육 영역에 대한 제대로 된 이해가 필요하다고 본다. 따라서 본 논문은 영어교육 연구에서 간과되었던 영어 사교육 영역에서 어떠한 담론이 형성되고 유통되고 있는지 밝히고자 한다. 이를 위해 본 논문이 수능 영어 강사에 주목하는 이유가 있다. 사교육 강사는 국가 정책 결정 과정에서 적극적으로 고려되는 주체가 아니다. 실제, 수능 영어 절대평가 공청회에서 사교육 강사가 발제자 혹은 토론자로 초청된 적은 없다. 하지만 사교육 강사들은 교육 정책과 관련하여 담론 생산자이자 매개자 역할을 한다. 교육 정책이 변화할 때, 교육 서비스 종사자인 사교육 강사는 학생과 학부모에게 유의미한 정보를 제공한다. 사교육 강사는 학생 혹은 학부모를 사교육 현장에서 만나며, 그들이 교육 정책에 대한 생각을 형성하는데 상당한 영향력을 발휘한다. 본 연구는 영어 사교육 강사가 학생을 대상으로 하는 언술을 분석함으로써, 강사들이 수능 영어 절대평가 정책에 대해 어떻게 생각하는지뿐만 아니라, 실제 학생들과 학부모들이 해당 정책을 어떻게 받아들일 수 있는지에 대해서도 유추해볼 수 있다고 본다.

B. 분석 자료: 사교육 스타 강사들의 온라인 공개강좌

본 연구는 분석 텍스트를 수집하기 위해 사교육 시장에서 “유명한” 강사들을 우선 선별했다. 사교육 온라인 수능 영어 업체 중 수험생이 가장 많이 이용하는 다섯 곳(M사, S사, E사, D사, C사)을 일차적으로 선정한 뒤, 속칭 “스타 강사”가 절대평가와 관련된 공개강좌를 제공하는지 살펴보았다. 총 8명의 강사가 소속 업체 사이트나 유튜브에서 관련 영상을 제공하였다. 수집한 영상은 모두 입시를 앞둔 고등학생을 대상으로 제작되었으며, 특별한 가입 절차 없이 대중에게 공개된 자료였다. 이 중 절대평가의 도입이 본격적으로 논의되던 2014년부터 시행 전인 2017년 10월 사이의 강좌를 찾아 모두 전사하였다. 본 연구에서 사용된 자료에 대한 정보는 <표 2>와 같다.

<표 2> 수능 영어 절대평가 동영상 분석 자료²⁾

강사	동영상 제목	날짜	시간(분)
구민식(M사)	2018년 수능 영어 절대평가 안내 1탄	2015.10	30
	2018년 수능 영어 절대평가 안내 2탄	2015.10	15
한경표(M사)	2018년 수능 영어 절대평가 시행과 대책	2016.11	20
신동규(S사)	2018년 수능 영어 절대평가 대책 회의	2016.12	30

강희정(S사)	2018년 수능 영어 절대평가: 어떻게 공부해야 하나?	2016.12	10
박준태(E사)	2018년 수능 영어 절대평가 지금부터 대비하기	2016.11	10
	2018년 수능 영어: 1등급 확보만이 답이다!	2016.04	20
장은성(E사)	2018년 수능 영어 절대평가 허와 실, 그리고 대책	2016.12	20
김경석(E사)	2018년 수능 영어 절대평가, 도약의 발판!	2016.12	30
신혜진(C사)	2018년 수능 절대평가 지침서	2017.08	15

분석되는 사교육 강사들의 영상은 표면적으로는 한 명의 강사가 다수의 학생을 대상으로 하는 강의(lecture) 장르의 속성을 가지고 있지만, 강의의 내용은 지식의 전달보다는 학생들이 처한 문제를 분석하고 해결책을 제시하는 상담(counselling) 장르에 가깝다(Van Leeuwen, 2008). 이러한 장르적 속성은 강좌 제목에서 우선 확인되지만, 보다 더 명확하게 드러나는 곳은 강좌의 구조와 흐름, 그리고 내용이다. 강좌는 강좌의 목적을 소개하면서 시작하고, 이어서 수능 영어 절대평가 도입이라는 사건에 대해 확인하거나 교육부에서 발표한 내용을 요약한다. 이후 강좌의 핵심 부분으로 수능 영어 절대평가 정책에 대한 “오해”를 제기한 후, 그 오해를 풀어주고, 이를 바탕으로 어떻게 공부해야 되는지 제시한다. 몇몇 강사들은 자신의 강좌나 집필한 교재를 소개하고, 이어서 강좌 내용을 요약한 후 마친다. 물론 이러한 강좌의 흐름이 항상 일관된 순서로 나타나는 것은 아니지만, 공통적으로 문제 제기-문제 분석-해결책 제시의 구조를 따르는 것에는 차이가 없다. 이러한 구조는 조언 제공을 목적으로 하는 상담 장르의 전형적인 담론 구조이며, 화용론의 영역에서 조언 화행이 많이 나타나는 특징이 있다(Van Leeuwen, 2008). 아래 텍스트 분석에서 보이듯이, 사교육 강사들의 강좌에서도 조언 화행은 빈번하다.

C. 분석 방법: 비판적 담론분석

본 연구는 사교육 영어 강사들의 수능 영어 절대평가에 대한 담론을 분석하는데 있어서 비판적 담론분석(Critical Discourse Analysis: CDA)을 분석의 틀로 이용한다. 언어의 사용을 하나의 사회적 실천으로 바라보는 비판적 담론분석은 정치사회적 문제와 관련된 텍스트를 분석하는데 유용한 방법론으로 여겨진다(최윤선, 2014; Fairclough, 2003). 특히, 언어학의 미시적인 텍스트의 분석과 사회학의 거시적인

2) 최대한 익명성을 보장하기 위해 강사 이름은 모두 가명이며, 동영상 제목도 의미를 살리되 변경하였다.

사회 담론 분석이 가지는 한계를 변증법적으로 지양하며, 사회구조적 관계가 언어적 관계를 통해 재현된다고 본다. 또한 텍스트는 사회문화적 맥락 속에서 생산된 것이며, 텍스트 분석을 통해 텍스트가 가지는 이데올로기적 속성을 환기하고 은폐된 사회문화적 구조와 모순을 드러낼 수 있다고 본다. 세계화, 신자유주의 시대 언어자본으로 기능하는 영어의 속성으로, 최근 영어교육 정책 및 현상에 대한 비판적 담론분석 연구도 많지는 않지만 지속적으로 발표되고 있다(e.g., 김가현, 신동일, 2016; 박수현, 신동일, 2016; 신동일, 2012).

비판적 담론분석은 다양한 사회문제에 대한 관심과 사회 이론의 적극적 수용으로 다학문적 성격을 지니며, 하나의 이론과 분석방법으로 제시되기는 힘들다. Wodak과 Meyer(2009)는 비판적 담론분석의 접근법을 담론-역사적 접근(Discourse-Historical Approach), 코퍼스 언어학적 접근(Corpus-Linguistics Approach), 사회적 행위자 접근(Social Actors Approach), 배치적 접근(Dispositive Approach), 변증법적-관계적 접근(Dialectical-Relational Approach)로 구분하였다. 이러한 접근법이 이론과 방법에 있어서 서로 배타적이지 않으며, 서로 중첩되는 부분도 많다. 본 논문에서는 Theo van Leeuwen의 사회적 행위자 접근법을 핵심적으로 참고한다.

Van Leeuwen(2008)은 비판적 담론분석에서 사회적 실천 그 자체와 사회적 실천의 재현(representation)을 구분하는 것이 중요하다고 지적한다. 사회적으로 생산된 지식이 교육 현장에 적용되는 과정을 분석하기 위해 사용한 Bernstein의 “재맥락화”(recontextualization)개념을 가져와서, 텍스트에서 재현되는 사회적 실천은 이미 원래의 맥락에서 벗어나 텍스트 생산이라는 새로운 맥락에서 재구성된 것으로 본다. 따라서, 분석하는 텍스트는 사회적 실천의 산물이며, 비판적 담론분석은 새롭게 맥락화된 재현들을 분석하는 작업이다. 본 연구에서 Van Leeuwen의 접근법을 주로 참고한 이유는 사교육 강사들이 교육 정책에 대해 생산하는 담론은 교육 정책이라는 사회적 실천을 재맥락화하는 과정이기 때문이다. 즉, 사교육 강사는 정부의 교육 정책을 학생이나 학부모에게 소개하거나 해설하면서 담론을 형성한다.

Van Leeuwen(2008)은 사회적 실천이 재맥락화되면서 영향을 받는 요소를 참여자(participants), 행위(actions), 수행 방식(performance modes), 참여자 자격조건(eligibility conditions/participants), 제시 형식(presentation styles), 시간(times), 장소(locations), 장소 자격조건(eligibility conditions/locations), 자원(resources), 자원 자격조건(eligibility conditions/resources)으로 구분한다. 또한 재맥락화를 통해 담론은 변형(transformation)하게 되는데, 그 변형의 형태로는 대체(substitutions), 삭제

(deletions), 재조합(rearrangements), 추가(additions)로 나뉘며, 추가는 반복(repetitions), 반응(reactions), 목적(purposes), 적합성(legitimations), 평가(evaluations)로 세분화된다. 물론, 담론 분석에서 위의 요소가 항상 재맥락화의 대상이 되거나, 언급한 담론적 변형이 모두 나타나는 것은 아니다. 재맥락화되는 대상과 변형의 형태는 연구 과정에서 텍스트의 일차적 분석에 따라 발견(heuristic)되고 선별된다.

재맥락화의 대상과 변형의 형태를 찾는 과정은 반복적이고 순환적인 읽기와 코딩 작업을 통해 개념을 찾고, 범주를 도출하고, 범주 사이의 관계를 설정하며, 이를 바탕으로 결과 제시의 틀을 잡아가는 질적연구의 연구분석과정과 다르지 않다 (Heller, Pietikäinen, & Pujolar, 2017; Mason, 2002). 본 연구에서는 우선 전사된 자료를 읽으며 재맥락화가 일어나는 핵심적인 영역을 확인하였다. 이어서 각 영역에서 구체적으로 발견되는 재맥락화의 요소와 변형의 형태를 분류하였다. 마지막으로 도출된 재맥락화 영역 간의 관계와 개별 영역에서의 재맥락화되는 대상과 형태 사이의 관계를 설정하여 사교육 강사의 담론의 구조와 특징을 파악하였다.

IV. 결과 및 논의

분석 작업을 통해 본 연구는 두 가지 영역에서 핵심적인 재맥락화가 일어나는 것을 확인하였다. 첫째, 사교육 강사들은 절대평가 정책을 둘러싼 사회적 행위자를 특정하게 평가하여 재현한다. 즉, 재맥락화되는 요소는 참가자와 그들의 행위이며, 담론 변형의 형태는 추가 중 평가에 해당된다. 평가되는 사회적 행위자에는 영어 절대평가를 도입하는 교육부/평가원이 있으며, 이러한 정책적 변화에 대비해야 하는 학생 집단이 있다. 여기에 새로운 정책이 가져올 변화를 분석하고 해결책을 제시하는 집단으로 강사 스스로가 제시된다.³⁾ 둘째, 사교육 강사들은 학생들에게 수능 영어 절대평가 정책이라는 사회적 실천을 특정하게 재현하고, 이를 바탕으로 어떻게 대비해야 하는지에 대해 설명한다. 여기서 재맥락화되는 요소는 학생들의 행위와 수행 방식이며,

3) 강사들의 사회적 행위자 재현에서 공교육 영어 교사는 그 대상에 포함되지 않았다. 한 사회적 사건에 관련된 사회적 행위자들과 그들의 실천은 다양하다. 하지만 재맥락화 과정에서 모든 사회적 행위자들이 재현되는 것은 아니며, 배제되거나 누락되기도 한다(Fairclough, 2003). 사교육 강사의 담론 속에서 공교육 교사에 대한 언급이 나타나지 않는 것은 흥미롭다. 이에 대한 추가적인 연구가 필요한데, 사교육 강사가 공교육과 공교육 교사에 대해 가지고 있는 생각과 관련되어 있을 것으로 예상된다.

담론 변형의 형태는 적합성이다. 적합성은 특정 사회적 실천이 왜 그렇게 재현되어야 하는지에 대한 이유를 제시하여 재맥락화하는 방식이다. 즉, 사교육 강사들은 수능 영어 절대평가를 왜 그렇게 생각해야 하고 이에 따라 무슨 행동을 어떻게 해야 되는지를 설명하며 수능 영어 절대평가라는 사회적 실천을 재맥락화한다.

수능 영어 절대평가 정책에 대한 사교육 강사들의 실제적인 담론 내용은 사회적 실천의 재맥락화에서 나타난다. 하지만 Fairclough(2003)가 주장하듯, 담론 생산은 사회적 관계를 반영하는 실천이다. 담론 생산자는 담론적 실천을 통해 자신의 사회경제적 위치를 반영하여 자신을 특정한 이해관계 속에 놓는다. 사교육 강사가 절대평가를 둘러싼 사회적 주체들을 재맥락화하는 방식은 궁극적으로 관련 주체들, 특히, 학생들이 수능 영어 절대평가를 특정하게 받아들이도록 합리화하는 데 핵심적인 전제가 된다.

A. 재맥락화된 사회적 행위자: 교육부/평가원, 학생, 강사

1. 교육부/평가원

교육부와 평가원은 수능 시행과 출제 행위의 주체로 사교육 영어 강사의 강좌에 중요하게 등장한다. 하지만 사교육 강사들에 의해 재현되는 방식은 긍정적이기 보다 부정적이다. 이러한 교육부와 평가원에 대한 묘사는 분석한 강사 중 신동규, 장은성, 구민식, 한경표에게 나타나며, 특히, 앞의 강사 세 명은 상당히 노골적으로 교육부와 평가원의 행동을 비판한다. 우선 아래 두 인용문에서 보이듯, 무엇보다 평가원은 불신의 존재로 묘사된다.

(1) 평가원을 믿지 말자는 얘기입니다. 수능 날에도 뭐라고 얘기했냐면, “이번 시험 쉽게 냈다. 작년 수능과 비슷한 난이도로 냈다.”라고 얘기했던 말이에요. 그리고 실제로 그것을 많은 사람들이 믿었던 말입니다. 왜냐면 3, 4, 6, 9, 10(월 모의고사)에 굉장히 쉽게 나왔기 때문에. 그래서 떨어져 봤자 1등급 컷이 98 정도가 되지 않을까 했는데 갑자기 94점으로 딱 떨어집니다. 수능 날 진짜 수능이 어렵게 나온 거예요. 문제가 뭐냐면, 이 수능을 치르고 있는 그날 평가원장이 뭐라고 했냐면, 올해 수능을 쉽게 냈다고 얘기했습니다. 6월, 9월 달, 그러니까 모의평가랑 별반 다르지 않다고 얘기했습니다. 그런데 시험이 어렵게 나왔다고요. ((굉장히 화가 난 표정과 강한 어조로)) 평가원은 쉽게 내고 어렵게 내고를 조절할 수 없는 인간들이예요. (신동규)

(2) 우리 재작년에도 그러니까 2015 대수능에서도 뒤통수 맞았잖아요. 6평[6월 평가원 모의고사], 9평[9월 평가원 모의고사]에서는 그렇게 쉽게 나왔고, 뭐 거의 1등급 컷이 100점에 육박하는, 뭐 그런 상황에서 수능도 되게 쉽게 나올 줄 알았지만 절대 그렇지 않았죠? 뒤통수 맞았잖아요. 올해도 마찬가지예요. (장은성)

신동규는 “평가원을 믿지 말자”라며 노골적으로 불신을 드러낸다. “평가원을 믿지 말라”라는 주장에는 평가원은 수험생을 속인다는 전제를 내포하며, 이를 통해 평가원이 모의고사와 수능을 출제하는 행위는 수험생을 속이는 행위로 재맥락화된다. 신동규의 “평가원은 수험생을 속인다”라는 전제는 난이도 조절에 실패한 과거 모의고사와 수능의 경험을 통해 뒷받침된다. 특히, 평가원장의 발언과 실제 학생들의 경험을 대비시키는데, “속이는” 평가원장은 명확히 호명되는 반면 시험을 어렵게 느낀 학생들은 암시될 뿐 문장 구조 속에 드러나지 않는다. 신동규는 평가원을 난이도 조절을 할 수 없는 “인간”으로 비아냥거림을 담아 인격화한다.

장은성의 경우는 수험생이 “뒤통수 맞았다”라는 비유적인 표현을 사용하여 불신을 드러낸다. 신동규처럼, 평가원에 대한 이러한 평가는 쉬웠던 모의고사와 달리 어려웠던 수능이라는 과거 경험에 기반을 두고 있다. 하지만, 장은성은 평가원이 “뒤통수를 때렸다”라고 하기보다 학생이 “뒤통수를 맞았다”라고 표현하여, 학생을 평가원 행위의 대상으로 놓는다. 더 흥미로운 점은 학생이라고 명확히 하기보다 “우리”라는 대명사의 사용이다. “우리”에는 학생뿐만 아니라 장은성 자신 또한 포함시키면서, 학생과 자신의 입장이 동일하다는 점을 부각시킨다.

한편, 아래 인용문에서 평가원과 교육부는 절대평가에 대해 모호한 정보를 주는 존재로 재현된다.

(3) 교육부는 영어의 난이도와 관련되어서는 어떠한 표현, 발표도 없었습니다. 난이도에 관해서는 “정말 왜 저렇게들 침묵을 하고 있을까?” 싶을 정도로 아무 말들도 안 하고 하는 게 정말 불안하지 않습니까? (구민식)

(4) “절대평가는 고등학교 교육과정의 성취수준에 충분히 도달하고 있는지를 평가하는 것으로” ((웃음)) 이런 것은 늘 사용해왔던 상투적 표현이죠. 그렇지 않습니까? 항상. 수능 시작되고 나면 오전에 평가원장이 “자, 이번 수능시험, 대학 입시는 고등학교 교육과정을 정상적으로 이수한 학생이라면 누구나 쉽게 풀 수 있게끔 평이한 난이도로 출제했다”라는, 정말 무슨 짜인 공식처럼 이렇게 이야기를 해왔죠. (구민식)

구민식은 행동의 주체를 교육부로 구체화한다. 수능 절대평가에서 난이도는 등급과 관련하여 상당히 중요하지만, 구민식은 난이도와 관련하여 교육부가 아무런 정보도 주지 않는다면 “불안”해 한다. 또한 교육부가 공식적으로 난이도를 “교육과정의 성취수준”이라고 발표한 것에 대해, “상투적인 표현”이라고 평가한다. 신동규, 장은성과 비슷하게, 구민식도 평가원장의 말을 인용하는데, 평가원장의 발표를 “짜인 공식”에 비유한다. 구민식은 상투적이고 공식과 같은 교육부의 발표는 유의미한 정보를 담고 있지 않다고 보며, 인용된 강좌의 다른 곳에서 절대평가에 대비하기 위해서는 교육부와 평가원 발표의 “행간의 숨은 뜻”을 읽을 필요가 있다고 주장한다.

2. 학생

사교육 영어 강사의 강좌에서 학생은 절대평가 정책에 대해 오해하고 제대로 대비하고 있지 못한 존재로 묘사된다. 학생에 대한 이러한 재현은 본 연구에서 분석된 모든 강사에게서 공통적으로 나타난다. 이때 학생들은 학업성취나 지역 등의 차이를 고려하여 범주화하기보다 일반화된 집단으로 상정되고, 특정되더라도 다양한 정체성을 가진 개인으로 묘사되기보다 군집화된 동질한 집단으로 재현되는 특징이 있다. 다음은 그 예이다.

(5) 선생님이 너희가 인지 못하고 있는 친구들이나, 잘못 알고 있는 친구들이 너무 많더라고. 질문하다 보니까. (박준태)

(6) 지금 무슨 말이나면, 일단은 현장에 선생님이 나가보면 생각보다도 더 너무 많은 학생들이 영어 절대평가에 대한 생각을 잘못 하고 있는, 착각을 하고 있다는 것을 많이 느꼈는데요. (장은성)

박준태와 장은성은 많은 학생들이 수능영어 절대평가에 대해 “인지 못하고”, “잘못 알고 있고”, “생각을 잘못하고 있으며”, “착각을 하고 있다”라고 말한다. 무엇보다 “잘못 알고 있는” 학생들이 “너무 많다”라며 수능 영어 절대평가에 대한 오해가 보편적 현상임을 함축한다. 특히, “많은”과 같은 정량사(quantifier)를 이용하여 사회적 행위자를 군집화하면 특정 사실이나 의견에 대해 동의하고 있다는 뉘앙스를 전달할 수 있다(Van Leeuwen, 2008). 또한, 위의 두 강사들은 “선생님”과 “친구”, “학생들”이라는 일반화된 명사를 명시적으로 문장에 호명함으로써, 절대평가에 대해 잘못된 생각

을 가지고 있는 학생들과 이러한 사실을 발견하는 강사 자신을 명확하게 구분한다. 이러한 구분은 앞서 교육부/평가원에 대해 말할 때, 선생님과 학생을 “우리”로 호명하며 차별화하지 않은 모습과 대비된다.

더 나아가 학생들은 수능 영어 절대평가에 대해 오해하고 있기 때문에, 아래 예시 문과 같이 적절한 대비를 못하는 혹은 안 하는 존재로도 재현된다.

(7) 근데 가장 큰 문제가 뭐냐면, 그 이하의 친구들도 같이 덩달아 “아, 나도 안 해도 되나 보다. 이것이 진리다. 이제 영어는 낚이다.”라고만 생각을 해서 제대로 된 전략을 쌓지 못하고, 그렇게 되면 어떻게 되겠어요, 결국? 수능에서 좋은 결과가 있기는 힘들겠죠? (신혜진)

(8) 공부할 때 중요한 건 어떻게 받아들이느냐 하는 느낌이거든. 절대평가라고 했을 때 수험생들이 받아들이는 마음. “공부하기 쉬워졌다. 덜 뻑세다”, 이것의 맹점을 짚어주려고 해. (신혜진)

신혜진은 학생들이 수능 영어 절대평가에 대해 가지고 있는 “맹점”이 공부하기 수월하다고 믿는 것이라고 이야기한다. 즉, 수능 영어 절대평가에 대해 오해하고 있는 학생은 수능이 쉬워져서 공부할 필요가 없다고 생각하는 학생들로 범주화된다. 이러한 생각이 가장 “큰 문제”라고 평가하며, 그런 학생들은 “제대로 된 전략을 쌓지 못하고” “수능에서 좋은 결과”를 가져오지 못할 것이라고 예상한다.

3. 강사

교육부와 평가원은 학생을 속이거나 정보를 명확히 제공하지 않는 집단으로 재현하고, 학생들은 수능 정책에 대해 오해하고 적절한 대비를 못하는 존재로 재현하는 것에 반해, 강사 스스로는 자신을 정확한 분석을 통해 시험에 대한 명확한 지침을 마련해주는 긍정적인 집단으로 묘사한다.

(9) 그래서 선생님이 조사를 했었어. 응. 봐 봐. [판서: 2010~2017년 각 수능별 정답률 Top 4] (김경석)

(10) 나 같은 경우에는 학원도 여러 개를 운영하고, 일 년에 설명회도 60차례 넘게 합니다. 지역 학교 다니면서 특강도 하고, 선생님들 대상으로 설명회도 해주고, 입시

자료에 대해서 분석하는 자리도 마련하고. 그래서, 누구보다 정확한 얘기를 지금부터 해주려고 해요. (박준태)

김경석과 박준태는 강좌에서 입시 자료 및 기존 시험 정답을 분석 자료를 “조사”하고 “분석”했음을 강조한다. 이러한 인지적 행위로의 재현은 감정적인 행위로의 재현보다 행위자를 더 신뢰하게 만들 수 있으며 전문가로 위치시키는 담론적 효과를 낸다 (Van Leeuwen, 2008). 더 나아가 박준태는 자신의 학원 운영과 설명회 같은 풍부한 경험을 강조하며 자신의 주장에 신빙성을 부여한다. 인지적 행위와 풍부한 경험을 제시하며 강사들은 평가원/교육부와 달리 더 신뢰할 수 있는 “정확한” 정보를 줄 수 있는 존재로 스스로를 설정한다.

신뢰할 수 있는 존재로서의 강사들은 아래와 같이 강좌 도중 자신의 정보가 얼마나 정확한지 강조하거나, 확신을 주는 어구들을 자주 사용한다.

(11) 정확하게 말씀을 드리면, 일단 영어는 쉬워질 것이다? 틀린 말은 아니에요. 틀린 말은 아닌데, 더 정확하게 말씀을 드리자면, 등급을 따기가 더 쉬워졌다. 등급을 받기가, “1등급을 받기가 더 쉬워졌다.”라고 하는 것이 사실입니다. (장은성)

(12) 절대평가를 대비하기 위해서 현재 고등학교 2학년, 1학년이 해야 될 일은 무엇인지에 대해 명확한 방향성을 여러분들에게 제시를 하도록 하겠습니다. (구민식)

장은성과 구민식은 강좌 도중 “정확하게 말씀을 드리자면” 혹은 “명확한 방향성을 제시하자면”과 같은 어구를 삽입하여 자신의 주장에 권위를 부여한다.

(13) 이거는 솔직히 절대평가 바뀌어 가지고 이렇게 낼 거면, 절대평가 의미가 없어. 이걸 진짜 장담컨대, 이렇게는 안 나와, 이거는. 선생님이 웬만해서는 “확신한다.” 이런 얘기는 잘 안 하거든. 왜 그러냐 하면, 항상 변수가 있으니까, 그런데 이거는 확신할 수 있을 것 같아. 아니 이렇게 안 나와. 이걸 아니야. (김경석)

(14) 목적은 딱 하나입니다. 다 필요 없고. “선생님, 저는 9등급이니까 2등급이 될래요.” 아니, 됐고. 너는 1등급이 돼야 돼. 2등급? 됐어! 무조건 1등급을 만드는 게 네 목표입니다. 나는 반드시 너희들을 그렇게 만들 거거든. (박준태)

김경석과 박준태의 경우, “진짜 장담컨대”, “무조건”, “반드시”와 같은 부사구를 통

해 학생들에게 확신을 준다. 또한 “확신할 수 있을 것 같아” 혹은 “만들 거거든”과 같은 확고한 의지를 나타내는 동사구를 통해서도 학생들에게 신뢰감을 준다. 이렇게 신뢰할만한 존재로 자신을 자리매김하는 강사들의 재현방식은 구민식, 신동규, 김경석, 강희정, 한경표를 비롯한 분석된 모든 강사들에게서 발견된다.

4. 재맥락화의 담론적 효과: 권위 세우기

사교육 강사가 자신의 강좌에서 수능 영어 절대평가와 관련된 주요 사회적 행위자인 교육부/평가원, 학생, 강사 집단을 어떻게 재맥락화하는가를 Van Leeuwen(2008)의 분석 틀에 따라 요약하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 사회적 행위자 재맥락화

참가자	행위	재맥락화 (평가)
교육부/평가원	학생을 속인다. 정확한 정보를 주지 않는다.	불신의 존재
학생	수능 영어 절대평가를 오해한다. 수능 영어 절대평가에 대비하지 않는다.	부족한 존재
강사	절대평가 정책을 분석한다. 정확한 정보를 제공한다.	권위 있고 신빙성 있는 존재

사교육 강사는 강좌에서 교육부/평가원과 학생을 부정적 존재로 자신들은 긍정적 존재로 평가한다. 사회적 실천으로서의 재맥락화는, 재맥락화하는 주체의 사회경제적 지위와 이해관계를 반영한다(Fairclough, 2003; Van Leeuwen, 2008). 사교육 시장에서 강사는 일차적으로 자신들의 교육 서비스를 홍보하여 학생을 유치해야 한다. 이를 위해 강사는 강좌에서 지속적으로 자신을 권위 있고 신빙성 있는 존재로 드러낼 필요가 있다.

주목해야 할 점은 사교육 강사가 담론 속에서 권위와 신빙성을 재현하는 방식이다. 그 방식은 무엇보다 차별화에 근거해있다(Bucholtz & Hall, 2005). 교육부/평가원을 불신의 존재로 묘사하여, 정확한 분석으로 신뢰할만한 정보를 제공하는 자신의 행위를 더욱 돋보이게 한다. 학생 집단의 경우, 교육부와 평가원을 재현의 대상으로 삼을 때는 자신과 같은 목적을 가진 집단으로 동일시하지만, 학생의 절대평가에 대한 행위에 대해 묘사할 때는 경험과 이해가 부족한 존재로 묘사된다. 이에 반해 강사 자신은 수능에 대한 경험과 분석이 풍부하고 확신을 주는 존재로 드러난다. 결론적으로 사교육 강사의 담론에서 강사는 교육부/평가원, 학생의 행위를 자신의 행위와 차별화시켜, 절대평가와 관련된 정보 제공자로서의 권위를 세우고자 한다. 그리고 이

러한 권위를 토대로, 강좌의 핵심 주제인 수능 영어 절대평가 정책을 어떻게 이해하고 대비할 것인가에 대한 내용에도 권위와 신빙성을 부여할 수 있다.

B. 재맥락화된 사회적 실천: 수능 영어 절대평가 정책

1. 기회로서의 절대평가

사교육 강사는 학생이 수능 영어가 절대평가로 전환됨에 따라 시험이 더 쉬워졌다고 “오해하고” 있다고 지적하면서도, 절대평가 그 자체는 위기보다 기회라고 주장한다. 절대평가를 기회로 보는 견해는 분석한 강사 중 신동규를 제외한 7명에게서 나타난다. 특히, 현행 상대적으로 결정되는 등급과 달리, 90점 이상 받으면 무조건 1등급을 받을 수 있다고 강조하며, 그 혜택의 대상을 중상위권과 중위권 학생들로 한정한다.

(15) 시험이 되게 쉬워진 거예요, 애들아. 잘만 활용하면 엄청나게 득이 됩니다. “선생님, 저는 영어 못해요.” 그러니까, 너는 아주 땡잡은 거야, 애들아! 오히려 최상위권 애들은 손해 봤지만, 중상위권 애들이나 중위권 애들은 땡잡은 겁니다. 영어 못해도 1등급 받으니까. 100점짜리랑 90점짜리랑 똑같은 취급받거든. (박준태)

박준태는 절대평가로 전환된 수능 영어 시험을 “잘만 활용하면 엄청나게 득”이 되며, “영어를 못하는” 학생들도 잘만 대비하면 “땡잡을 수 있다”라고 말한다. 절대평가에 대한 적절한 대비는 혜택을 가져오는 행위로 재현되는데, 보다 구체적으로 그 혜택이란 수능 영어 “1등급”이다.

(16) 그게 무슨 말이나 하면, 이제 잘 들으세요. 이제 그 많은 학생들 중 70점부터 89점에 해당하는 이런 친구들 있죠? 이런 친구들에게는 절호의 기회가 났다. 기회죠. 기회가 왔다고 생각을 하셔야 합니다. 예전 같으면 상대평가기 때문에 내가 아무리 열심히 노력을 해도, 90점이 내 인생 점수다. 그러한 점수가 나왔다고 하더라도 기쁨은 잠시, 잠깐이고, 어떻게 되는 거야? 내 등급이 생각보다 그렇게 높지 않다는 것을 보고서 힘이 빠지는 경우가 많았을 텐데요. 이제는 무조건 어떤 학생이라 하더라도 어떤 상황에서든지 90점 이상만 획득을 하면 나도 1등급이 될 수 있어요. (장은성)

장은성도 박준태와 비슷하게 수능 절대평가가 “절호의 기회”라고 평가한다. 이러한 기회에 혜택을 받는 학생들은 기존 수능에서 “70점에서 89점에 해당하는” 학생들로 구체화된다. 장은성은 수능 절대평가가 기회인 이유를 기존 상대평가 체제 내 학생들의 반응과 절대평가 체제 내에서 예상되는 학생들의 반응을 대비시켜 설명한다. 상대평가에서는 “아무리 열심히 노력을 해도”, “인생 점수가 나와도” 자신의 등급이 상대적으로 결정되기 때문에 노력이 항상 보상받지 않지만, 절대평가에서는 “무조건 어떤 학생이라 하더라도 어떤 상황에서든지” 90점 이상을 달성하게 되면 1등급을 받을 수 있다고 강조한다. 이러한 주장은 절대평가 체제하에서는 노력하면 보상이 보장된다는 함축을 담고 있다.

2. 목표로서의 “수능 1등급”

Van Leeuwen(2008)은 행위에 대한 혜택 혹은 보상은 거래적(transactive)의미를 갖고 있는데, 그 혜택이 물질적이면 도구적(instrumental) 거래 행위로 분류한다. 강사들은 수능 영어 절대평가를 적절히 대비하는 것을 “수능 1등급”으로 환원시키면서 학습을 도구화한다. 이러한 특징은 강좌에서 지속적으로 “수능 1등급”을 목표로 제시하는 데서 명확하게 드러나며, 분석된 모든 강사들이 이를 강조한다.

(17) 학교 내신, 학생부 미친 듯이 만들어 왔는데, 막판에 수능 채수 없이 한 문제 더 틀려가지고 2등급 뺏다고. 그러면 그냥 대학이 끝나버린다고 애들아. 19년 동안 공부한 게 한 방에 끝나는 거야. 그래서, 수능 1등급은 절대적으로 중요한 겁니다. 1등급은 뭐라고 애들아? 우리의 필수적인 목표입니다. 2등급 필요 없어. (박준태)

박준태는 “수능 1등급”은 “절대적으로 중요”하고 “필수적인 목표”라며 단호한 어조로 말한다. 실수로라도 2등급을 받으면 대학입시에서 실패할 수 있다고 단언한다. 절대평가 체제 내에서는 1등급을 받지 못하면 실패라고 가정한다.

(18) 각 대학에서 영어 최저학력기준으로 1등급을 둘 것입니다. 그런데 영어가 2등급이야. 그럼, 나머지는 볼 필요도 없이 탈락시켜버리는 거죠. 거기서 이미 그 학생의 나머지 전형요소는 물거품이 되어버리는 거예요. 그러니까 무조건 1등급을 받아야 되기 때문에 조금만 뒤집어서 생각해보면 훨씬 더 피 말리는 상황이 될 수 있다는 겁니다. (구민식)

구민식은 수능 영어에서 “무조건 1등급”을 받아야 하는 이유를 보다 구체적으로 제시한다. 각 대학이 최저학력기준으로 1등급을 둘 것으로 예상하며, 영어 1등급을 받지 못한 경우에 나머지 전형 요소는 고려도 되지 못하고 해당 대학에 합격하지 못할 것이라고 단언한다. 박준태와 구민식 모두 자신들의 예상 시나리오를 말하고 있음에도 불구하고, 상당히 확신에 찬 어조로 수능 1등급의 중요성을 강조한다. 그리고 수능 1등급 획득은 반드시 해야 하는 당위적 행위가 된다.

3. 입시로서의 수능

사교육 강사가 수능 1등급을 목표로 삼고, 이를 달성하지 못하면 대학입시에서 실패할 것이라고 경고하는 이면에는 수능 영어와 수능 점수를 대학 입시 전형의 중요한 요소로 보는 시각이 전제되어 있다. 대학 간 학과 간 서열이 정해진 한국의 대학입시는 경쟁에 기반을 둔 줄 세우기로 인식된다. 따라서 사교육 강사는 수능 점수가 아닌 수능 등급도 입시라는 틀에서는 무조건 높은 등급, 곧 1등급을 받아야 된다고 강조한다. 수능을 입시의 도구로만 보는 관점은 신동규를 제외한 모든 강사들에게서 나타난다.

(19) 1등급에 부여할 수 있는 점수와 2등급에 부여할 수 있는 점수가 당연히 달라지겠죠? 그렇게 된다면, 이게 수능 자체는 절대평가가 되지만 수능 자료를 기반으로 한 각 대학별 전형 자료 하에서 당연히 상대평가 자료가 되어버리는 이러한 상황이 될 수 있다는 겁니다. (구민식)

(20) 그래서, 결국은 대학 정원은 정해져 있잖아. 그거 다 차면 못 가잖아. 남들 보다 잘 해야 되는 거죠. 재수생, 반수생한테 밀리면 절대 안 될 겁니다. 그래서, 우리가 고등학교 2학년 때부터 영어를 빨리 끝내버리고 다른 과목으로 넘어와서 시간 투자해야지. (박준태)

위 두 인용문에서 드러나듯, 사교육 강사는 수능 영어의 평가방식 전환을 대학 입시 성격 안에서 바라본다. 구민식은 대학 입시에서 수능 영어 절대평가 등급도 “상대평가의 자료가 된다”라고 주장한다. 박준태는 절대평가 등급이 상대평가가 되는 이유를 보다 노골적으로 제시한다. 대학 입시는 “대학 정원이 정해져있고” “다 차면 못 가는” 거라는 그의 말은 서열화된 대학에서 점수나 자격이 하나라도 유리한 지원자가

합격할 것이라는 줄 세우기로서의 대학입시 논리를 담고 있다. 그리고 이러한 견해는 “남들 보다 잘해야” 원하는 좋은 대학에 갈 수 있다는 경쟁의 논리로 이어진다. 박준태는 입시 경쟁에서 유리하기 위한 전략으로 전보다 수능 영어 1등급을 받기가 용이해진 만큼 고등학교 2학년 때 1등급을 맞을 만큼 실력을 기르고, 고등학교 3학년 때는 다른 과목에 매진할 것을 제안한다. 박준태는 수능 영어 절대평가 도입 당시 부작용으로 우려되던 다른 교과목으로의 “편중”효과(김용명, 2014, 김용명, 2015)를 하나의 수능 성공 전략으로 제시한다.

흥미롭게도 강사들은 수능 1등급을 받기가 쉬워졌다는 자신의 주장과 배치되게 어려울 수도 있다는 견해 또한 제시한다. 이러한 모순적인 주장을 가능하게 하는 이유는 “변별력” 문제 때문이다. 대학 입시의 자료로 사용되는 수능에서 “변별력”은 출제자와 대학 입학 관련자들에게 중요한 요소이지만, 매년 수능 때마다 난이도 조절 문제로 나타난다 (위의 인용문 1~4 참고). 사교육 강사는 평가원이 수능의 변별력을 유지하고 1등급 받을 수 있는 학생 수를 조절하기 위해 수능 영어 난이도를 조절할 것이라고 예상한다.

(21) 상대평가에서 절대평가로 전환하면서 평가원은 난리가 났습니다. 어떻게 하면 적정 난이도를 통해 이것이 변별력 있는 시험으로써 될 수 있게끔 유지할 수 있을까? 지금 이제 평가원은 머리를 싸매고 고민을 시작하고 있는 상황이겠죠. (구민식)

(22) 개나 소나 전부 다 1등급을 받는 그런 욕먹을 상황을 두려워하고 있을 수도 있어요, 평가원은. 그렇게 되면, 오히려 변별력 문항을 의식하고 내고 싶은 생각이 들 수도 있다는 거죠. (강희정)

구민식은 평가원이 변별력 있는 시험을 위해 적정 난이도 문제로 “머리를 싸매고 고민”하고 있다고 말한다. 강희정은 수능은 변별력이 있어야 하기 때문에 절대평가라고 해서 누구나 1등급을 받을 수 있게 시험이 만들어지지 않는 것이라고 예상한다. 따라서 강사들은 공통적으로 기존 상대평가 수능에서처럼 변별력을 주기 위한 어려운 문제가 출제될 수 있고 절대평가 수능에서도 어려운 문제에 대한 정답 여부로 등급이 달라질 수 있으므로 1등급을 받기 위해서는 지속적으로 수능 영어 공부에 매진해야 된다고 조언한다.

4. 재맥락화의 담론적 효과: 학습 윤리 합리화하기

아래 <표 4>에서 나타나듯, 사교육 강사는 수능 영어 절대평가 정책을 기회, 1등급, 입시로 재맥락화한다. 이러한 재맥락화에 작용하는 중요한 담론적 변형은 사교육 강사가 제시하는 수능 절대평가를 그렇게 보아야 이유, 즉, 적합성이다. 수능 절대평가 정책을 기회로 재맥락화하는 이유는 1등급을 받기 쉬워지기 때문이다. 따라서 절대평가에서 목표는 1등급을 받는 것이 되어야 하고, 그 이유는 2등급 이하를 받으면 입시에서 실패할 수 있기 때문이다. 결국 사교육 강사는 수능 절대평가도 입시의 일부이므로, 줄 세우기 방식의 대학 입시 틀 안에서 사고되어야 한다고 주장한다. 수능 영어 절대평가는 정책상으로는 큰 변화일 수 있지만, 사교육 강사의 담론 속에서 수능 영어 절대평가에 대한 인식과 그 대비법은 기존의 상대평가 체제에서 하던 것과 크게 다르지 않다. 즉, 대학 입시에서 경쟁해야 하는 학생들은 1등급을 받기 위해 열심히 공부해야 한다. 사교육 강사는 수능 영어 절대평가를 재맥락화하여 경쟁과 근면이라는 학습 윤리를 합리화한다.

기존의 학습 윤리를 합리화하기 위해 사교육 강사는 담론 속에서 학생의 행위를 적절한 수행 방식으로 재현한다. 처음에는 절대평가의 혜택을 모두가 받을 수 있는 가능성의 행위로 제시하지만, 1등급을 받아야 된다는 당위적 행위를 거쳐 마지막에는 열심히 공부해야만 1등급을 받을 수 있다는 윤리적 행위로 귀결된다. 모순적으로 보이는 재현의 방식이 공존할 수 있는 것은 적합성의 논리가 궁극적으로는 입시 담론에 근거해있기 때문이다. 결국, 사교육 강사는 강좌에서 입시 전문가로서의 자신의 위치를 확인하고 실천하고 있다.

<표 4> 수능 영어 절대평가 실천의 재맥락화

참가자	행위	수행방식	적합성	재맥락화
학생	혜택을 받을 수 있다.	가능성	1등급을 받기 쉬운 것이다.	기회
	2등급 이하를 받으면 안 된다.	당위	입시에서 실패할 수 있다.	1등급
	1등급을 받기 위해 열심히 공부해야한다.	윤리	대학 입시는 경쟁이다.	입시

V. 결론

본 논문은 수능 영어 절대평가 도입 발표 이후 사교육 영어강사가 해당 정책을 재현하는 방식과 효과를 비판적 담론분석 방법을 통해 살펴보았다. 사교육 강사의 강좌

에 나타난 담론을 분석했을 때, 두 가지 영역에서 중요한 재맥락화가 일어나는 것으로 나타났다. 우선 사교육 강사는 수능 영어 절대평가와 관련된 교육부/평가원, 학생의 행위를 부정적으로 평가하는 반면, 자신은 정확한 분석을 통해 신뢰할만한 정보를 제공하는 긍정적인 주체로 평가한다. 이어서 사교육 강사는 수능 영어 절대평가 정책을 어떻게 이해하고 대비해야 하는지 자신들의 의견을 개진하며, 정책 자체를 재맥락화한다. 수능 영어 절대평가를 기회, 1등급, 입시로 재현하며, 절대평가 등급도 입시의 일부로 바라보며 경쟁의 논리로 좌우되는 대학입시에서 1등급을 받기 위해 절대평가가 도입 전과같이 열심히 공부해야 한다고 주장한다.

이와 같은 재맥락화가 일어나는 이유로 장르적 특징과 재맥락화하는 사회적 행위자, 즉 사교육 강사의 직업적 지위와 입장을 생각해볼 수 있다. 첫째, 강사의 공개강좌는 표면적으로 강의 형태지만, 강좌의 내용과 흐름은 문제 제기-문제 분석-해결책 제시를 따르는 상담 장르와 비슷하다. 상담 장르는 전문가인 상담자와 비전문가인 내담자라는 상호 관계를 전제한다는 점을 고려한다면(Van Leeuwen, 2008), 사교육 강사도 자신이 생산하는 담론 속에서 전문가로 위치해야 할 필요가 있다. 사교육 강사는 자신을 수능 영어과 입시 전문가로 위치 짓기 위해 지속적으로 다른 주체의 행위와 자신의 행위를 차별화한다. 또한, 강좌 도중 조언과 확신의 화행을 적극적으로 사용한다. 둘째, 사교육 시장에서 전문가라는 위치는 공인된 자격을 통해서가 아니라 다른 주체들과의 관계 속에서 이루어진다. 특히, 사교육 강사는 사교육 소비자인 학생과 학부모로부터 전문가로 인정과 신뢰를 받는 것이 중요하고, 자신의 교육 서비스를 적극적으로 마케팅해야 한다. 이 글에서 분석된 수능 영어 강사의 경우, 수능 영어 점수를 향상시켜 입시에서 성공하고자 하는 학생과 학부모의 기대에 부합해야 자신의 직업적 지위를 유지할 수 있다.

사교육 강사의 담론을 분석하는 것이 중요한 이유는 정책과 관련된 담론 생산과 논쟁에서 하나의 관점을 제공하기 때문이다. 본 연구에서 사교육 강사의 절대평가 담론은 현행 줄 세우기 식의 대학입시라는 틀 안에서 생산된다. 따라서, 상대방보다 높은 등급 혹은 최고 등급을 받을 때만 자신이 원하는 대학에 들어갈 수 있다고 보며, 경쟁 논리와 근면한 학습 윤리를 요구한다. 이러한 담론적 재현과 그 효과는 교육부가 제시하는 과잉학습, 문제풀이식 학습법 지양, 사교육 부담 축소와 같은 절대평가의 필요성과 배치되는 측면이 있다. 사교육 강사들의 논리는 공식적인 담론의 장에서는 나타나지 않지만, 다양한 사교육 시장의 서비스를 통해 학생이나 학부모에게 영향을 미칠 수 있다(Scollon, 2001; Spitulnik, 1996). 수능 영어 절대평가에 대해 사교육 관계자, 학생, 학부모가 보이는 불신은 이러한 담론적 구조와 유통의 장 안에서 이해될 필요가 있다.

본 연구의 목적은 영어 사교육 강사들의 담론 생산과 유통 행태를 비판적으로 평가하는 것이 아니다. 본 연구는 영어 절대평가 정책에 대한 영어 강사들의 공개강좌를 자세히 분석하여 지금까지 교육학 연구에서 간과되었던 사교육 담론을 이해하고자 했다. 최선주와 강대중(2014)이 지적하듯, 사교육 시장을 평가하기 위해서는 ‘악한 사교육’ 담론에서 벗어나 사교육을 하나의 연구대상으로 접근할 필요가 있다. 무엇보다 사교육의 적극적인 행위자인 강사, 학부모, 학생들이 사교육 시장에서 만들어 내는 담론은 교육 정책과 관련하여 현실적인 이해관계를 반영할 수 있다.⁴⁾

본 연구는 두 가지 제한점을 가진다. 첫째, 본 연구의 결과 및 해석은 텍스트에 재현된 담론 분석에 기반을 둘 뿐, 실제 담론이 사회적 행위자의 실천 속에서 수용되는 과정은 반영하지 않는다. 이는 생산된 텍스트를 분석하는 비판적 담론분석이 가지는 본래적 한계로, 후자에 대한 규명은 실제 행위자를 연구 대상으로 삼는 문화기술 연구를 통해서 가능하다(Blommaert, 2005; Heller, 2001). 둘째, 본 연구는 수능 영어 절대평가 도입 발표 후 시행 전까지의 사교육 강사 담론을 분석의 대상으로 삼았다. 2018년도 수능에서 처음으로 영어 절대평가가 시행되었다는 점을 고려한다면, 시행 이후 사교육 강사들의 담론에서 변화가 있었는지에 대한 후속 연구도 필요하다.

참고문헌

- 강대중 · 강충서. (2013). 사교육 담론에 담긴 학교 교육의 의미 역사적 고찰. *교육사회학연구*, 23(4), 1 - 28.
- {Gahng, T. J. , & Kang, C. S. (2013). A historical examination of the discourse on private tutoring with specific reference to its dealing with schooling. *Korean Journal of Sociology of Education*, 23(4), 1-28.}
- 교육부. (2014a). **수능 영어 절대평가 검토 보도 관련 해명** (보도자료).
- {Ministry of Education. (2014a). *A commentary on the recent press release regarding the consideration of criterion-referenced assessment in the CSAT English section*. Press Release.}
- 교육부. (2014b). **황우여 장관 “수능 영어 절대평가 도입 검토”** (보도자료).
- {Ministry of Education. (2014b). *Minister of Education Hwang Woo Yeo said “The Ministry of Education is considering the introduction of criterion-referenced assessment in the CSAT English section”*. Press Release.}
- 교육부. (2014c). **대학수학능력시험 영어영역 절대평가 도입** (보도자료).
- {Ministry of Education. (2014c). *Introduction of criterion-referenced assessment in the CSAT English section*. Press Release.}
- 교육부. (2015). **2018학년도 대학수학능력시험 기본계획 발표** (보도자료).
- {Ministry of Education. (2015). *The 2018 CSAT Plan*. Press Release.}

4) 사교육 담론 분석의 필요성과 의의를 지적해주신 심사위원의 의견에 감사드립니다.

- 교육부 · 한국교육과정평가원. (2014). **수능 영어 절대평가 도입방안 공청회 개최** (보도자료).
- {Ministry of Education, & Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2014). *A public hearing for the introduction of criterion-referenced assessment in the CSAT English section*. Press Release.}
- 권오량. (2015). 대학수학능력시험 외국어 (영어) 영역 정책 변천사. **영어교육**, 70(5), 3 - 34.
- {Kwon, O. R. (2015). A history of policies regarding the English section of Korea's College Scholastic Ability Test. *English Teaching*, 70(5), 3-34.}
- 김가현 · 신동일. (2016). 글로벌 인재와 영어능력에 관한 비판적 담론분석. **사회언어학**, 24(3), 249 - 280.
- {Kim, K. H., & Shin, D. I. (2016). A critical discourse analysis on global talents and their English competence. *The Sociolinguistic Journal of Korea*, 24(3), 249-280.}
- 김다희 · 이진화. (2014). 고등학교 영어 사교육 경험에 대한 대학생들의 인식. **현대영어교육**, 15(3), 241-262.
- {Kim, D. H., & Lee, J. H. (2014). University students' reflective perception on their experience of private English education during high school years. *Modern English Education*, 15(3), 241-262.}
- 김동욱 · 윤유진 · 남진현. (2012). 영어사교육 참여 및 영어사교육비 지출에 영향을 주는 변인분석. **외국어교육**, 19(3), 285 - 313.
- {Kim, D. U., Yoon, E. G., & Nam, J. H. (2012). The analyses on variables affecting English private tutoring expenditure in Korea. *Foreign Languages Education*, 19(3), 285-313.}
- 김성식 · 송혜정. (2009). 학교 불만족과 특목고 진학 경쟁이 사교육 시간과 비용의 변화에 미치는 영향. **교육사회학연구**, 19(4), 21 - 46.
- {Kim, S. S., & Song, H. J. (2009). A longitudinal study on the effect of school dissatisfaction and competition for entering a selective high school on students' private tutoring time and expense. *Korean Journal of Sociology of Education*, 19(4), 21-46.}
- 김용명. (2014). 수능 영어 영역 절대 평가 도입, “Panacea(만병통치약)”인가 “Placebo(위약)”인가? **제63차 KEDI 교육정책포럼 토론 자료집**. 서울: 한국교육개발원.
- {Kim, Y. M. (2014). Introduction of criterion-referenced assessment in the CSAT English section, is it a “panacea”, or a “placebo”? *The 63rd KEDI Education Policy Forum*. Seoul: KEDI.}
- 김용명. (2015). 수능 영어 20년: 회고와 전망. **영미어문학**, 119, 275 - 299.
- {Kim, Y. M. (2015). The retrospective and the perspective: the 20 years of college scholastic ability test (CSAT). *Studies in British and American Language and Literature*, 119, 275-299.}
- 민찬규 · 장현슬. (2016). 수능 영어영역 절대평가 전환에 따른 교사 인식 조사. **외국어교육**, 19, 43-61.
- {Min, C. K., & Jang, H. S. (2016). Teachers' perception of the change of the English CSAT to the Criterion-referenced system. *Foreign Languages Education*, 19, 43-61.}
- 박수현 · 신동일. (2016). 영어능력 인증에 대한 비판적 담론분석. **응용언어학**, 32(4), 175 - 208.
- {Park, S. H., & Shin, D. I. (2016). A critical discourse analysis of Korean newspaper reportage of Korean universities' graduation accreditation system for English proficiency certification. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 32(4), 175-208.}
- 성기선. (2010). 중학생들의 학업성취도에 미치는 가정배경의 영향력 변화에 관한 연구. **교육사회학연구**, 20(3), 83-104.
- {Sung, K. S. (2010). A study of socio-economic background variables' effect on middle school

- students' achievement level: comparing between 1988 and 2007 cohort in Seoul. *Korean Journal of Sociology of Education*, 20(3), 83-103.
- 신동일. (2012). “토플대란”에 관한 신문기사 분석. *외국어교육*, 19(1), 187 - 210.
- {Shin, D. I. (2012). Analyzing newspaper articles on ‘TOEFL Crisis’ through critical discourse analysis. *Foreign Languages Education*, 19(1), 187-210.}
- 신인철 · 김기현. (2010). 학업성취도가 사교육 이용 결정에 미치는 영향. *교육사회학연구*, 20(1), 127 - 150.
- {Shin, I. C., & Kim, K. H. (2010). Effect of academic achievement on the use of private tutoring in Korea. *Korean Journal of Sociology of Education*, 20(1), 127-150.}
- 오마리아 · 강경옥. (2012). 지방도시 중학교 2학년생 세 명의 초등 및 중등영어교육에 관한 인식. *영어영문학연구*, 38(1), 243-265.
- {Oh, M., & Kang, G. W. (2012). Three provincial eighth graders' perceptions of primary and middle school English education. *Studies in English Language & Literature*, 38(1), 243-265.}
- 이병민. (2014). 수능 영어 과목 평가 방식, 이대로 좋은가? 제63차 KEDI 교육정책포럼 자료집. 서울: 한국교육개발원.
- {Lee, B. M. (2014). Does the existing evaluation system for the CSAT English section work well? *The 63rd KEDI Educational Policy Forum*. Seoul: KEDI.}
- 이운영 · 최호성. (2009). 초등학생 어머니들의 자녀 영어교육에 대한 인식과 경험. *교과교육학연구*, 13(2), 343-368.
- {Lee, Y. Y., & Choe, H. S. (2009). Korean elementary school parents' perceptions and experiences regarding their children's English education. *Journal of Research in Curriculum Instruction*, 13(2), 343-368.}
- 최선주 · 강대중. (2014). 상장교육기업 최고경영자의 교육 담론: “악한 사교육” 담론의 균열과 재구성. *아시아교육연구*, 15(2), 1 - 27.
- {Choi, S. J., & Kang, D. J. (2014). The education discourse of chief executive officers of the listed education company: rupture and reconstruction of the ‘evil private education’ discourse. *Asian Journal of Education*, 15(2), 1-27.}
- 최수정 · 최종갑. (2016). 수능영어 절대평가 정책에 대한 중등학교 교사들의 인식 연구. *영어영문학연구*, 58(4), 371-402.
- {Choi, S. J., & Choi, J. G. (2016). Perceptions of English teachers on the new criterion-referenced assessment in the CSAT. *Studies in English Language & Literature*, 58(4), 371-402.}
- 최윤선. (2014). 비판적 담화분석: 담화와 담론이 만나는 장. 서울: 한국문화사.
- {Choi, Y. S. (2014). *Critical discourse analysis*. Seoul, South Korea: Hankookmunhwasa}
- 통계청. (2018). 2017년 초·중·고 사교육비조사 결과(보도자료).
- {Statistics Korea. (2018). *Results of the survey on private education expenses of elementary, middle, and high school students*. Press Release.}
- 한국교육개발원. (2015). 수능영어 평가 체제 변화에 따른 영어교사 역량 강화 방안. 서울: 한국교육개발원.
- {Korean Educational Development Institute. (2015). *Plans to empower English teachers for changes in the assessment system in the CSAT English section*. Seoul: KEDI}
- 한국교육과정평가원. (2015). 대학수학능력시험 영어영역 절대평가 시험체제 및 점수체제 방안. 서울: 한국교육과정평가원.
- {Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2015). *Plans for a testing and scoring system in the CSAT English section*. Seoul: KICE.}
- 한국교육과정평가원. (2016a). 2018학년도 수능 영어 절대평가 학습 안내 자료 개발.

- 서울: 한국교육과정평가원.
- {Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2016a). *Development of the study guides for the 2018 CSAT English section*. Seoul: KICE.}
- 한국교육과정평가원. (2016b). 2018학년도 수능 영어 절대평가 시행에 따른 출제방향, 문항유형 및 예시문항 등 공개 (보도자료).
- {Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2016b). *Public disclosure of item types and sample items for implementing criterion-referenced assessment in the CSAT English section*. Press Release.}
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585 - 614.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Heller, M. (2001). Critique and sociolinguistic analysis of discourse. *Critique of Anthropology*, 21(2), 117 - 141.
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2017). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. New York: Routledge.
- Spitulnik, D. (1996). The social circulation of media discourse and the mediation of communities. *Journal of Linguistic Anthropology*, 6(2), 161 - 187.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods for critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 1 - 33). Thousand Oaks, CA: Sage.

류지수 (checku0508@snu.ac.kr)

서울대학교 대학원 외국어교육과(영어전공) 박사 과정에 재학 중임.

장인철 (icjang@gmail.com)

토론토 대학교 온타리오 교육연구소 제2언어교육 박사. 서울대학교, 부산대학교, 홍익대학교 등에서 강의 중임.